

M. E. Contursi. "Evolución y cambio lingüístico. . .", *SIGNOS ELE*, nov. 2007, ISSN 1851-4863

Artículo recibido: 03/09/07 – Enviado a C. A.: 03/09/07 – Evaluado: 08/11/07 – Publicado: 15/11/2007

Evolución y cambio lingüístico: teorías, representaciones y prácticas áulicas de docentes de lenguas

(Linguistic change and evolution: theories, representations and classroom activities of language teachers)

[Cómo citar este artículo](#)

[María Eugenia Contursi](#)

Universidad de Buenos Aires

eugecontursi@yahoo.com.ar

Resumen

Diversas teorías lingüísticas y antropológicas estudian el cambio y la evolución lingüística poniendo de relieve los factores internos y externos que inciden -y han incidido históricamente- en dichos procesos. Las representaciones sociales, en particular las de los *agentes de transmisión* como los docentes de lenguas, constituyen uno de los factores determinantes por su función educativo-normativa. En este trabajo se analizan las representaciones docentes en torno a la mezcla de lenguas, la interferencia lingüística y las variedades habladas por "nativos y no nativos".

Palabras clave: cambio y evolución lingüística; agentes de transmisión; representaciones; interferencia lingüística; variedades lingüísticas.

Summary

Diverse linguistic and anthropological theories study the change and the linguistic evolution putting of relief the internal and external factors that affect - and have affected historically these processes. The social representations, in particular those of the *transmission agents* like the teachers of languages, constitute one of the determining factors by their educative and normative function. In this work their representations around the mixture of languages, the linguistic interference and the varieties spoken by "the native and nonnative" are analyzed.

Key words: the change and the linguistic evolution; the linguistic evolution; the *transmission agents*; representations; the linguistic interference; varieties spoken.

INTRODUCCIÓN

La evolución y el cambio lingüísticos ocupan tanto a lingüistas como a practicantes de otras ciencias y disciplinas como la antropología, la sociología, la biología molecular, la demografía. Desde diversas perspectivas y con variados métodos (que incluyen actualmente las simulaciones computacionales) podría decir que existe un acuerdo básico acerca de la necesidad de encarar el estudio de estos fenómenos desde una mirada interdisciplinaria (cfr. Renfrew 2000^a, Dixon 1997 y Nettle 2000, entre otros) que, además de sumar el conocimiento propio de la indagación de otros objetos de estudio que se ponen en relación con la problemática lingüística, también llaman la atención sobre la importancia de inscribir el tema de estudio en un contexto más amplio. Salikoko Mufwene (2001a), por ejemplo, toma la globalización como marco envolvente de los fenómenos lingüísticos actuales y llama la atención de los lingüistas sobre el error frecuente de tener una visión del panorama lingüístico actual –en especial de la “muerte” o “extinción” de las lenguas– sesgada por las propias ideas o representaciones, que no suelen coincidir con las necesidades reales de los hablantes. La sociología ya había instituido, con la teoría de Pierre Bourdieu (Wacquant 1995), la existencia de dos órdenes de lo real: uno objetivo y otro subjetivo. Estudiar los fenómenos sociales es, para este autor, dar cuenta de su existencia en sus dos caras, por lo que un macroanálisis, que estudie las estructuras objetivas, siempre debe acompañarse de un microanálisis, que se ocupe de las estructuras de significación de los sujetos. El estudio de las representaciones sociales se ubicaría en este segundo “estilo” de análisis.

El objetivo general de este trabajo es rastrear los conceptos de evolución y de cambio lingüístico desarrollados por diferentes autores desde distintas perspectivas disciplinarias, relevar los conceptos que son asociados a ellos y de qué manera están articulados e indagar las representaciones del fenómeno en un corpus de entrevistas realizadas a docentes de lenguas que se desempeñan actualmente en la ciudad de Buenos Aires. Con este fin, procederé, en primer lugar, a reseñar tres diferentes perspectivas teóricas sobre el cambio y la evolución lingüística. En segundo lugar, introduciré la problemática de un tipo de contacto de lenguas particular, el que se organiza oficialmente en las instituciones educativas, a través del análisis de las representaciones de ese grupo de “agentes de transmisión”. La idea es dar cuenta, en esas representaciones, de las connotaciones asociadas a la “mezcla de lenguas”, a la “interferencia” y a las “variedades del nativo y del no nativo”. Intentaré mostrar que estas representaciones tienen la idea de base de la lengua como entidad pura, unificada, lo que desarrolla un sentimiento de defensa del “monolingüismo” a través de la práctica de la “enseñanza de lenguas”, en un contexto en el que el “plurilingüismo” es una realidad ineludible y una aspiración plasmada en el proyecto educativo nacional.

1. TEORÍAS DE LA EVOLUCIÓN Y DEL CAMBIO LINGÜÍSTICO

1.1. La analogía lengua/especie

Según Salikoko Mufwene (2001a, 2001b y 2002) la *evolución lingüística* es un *cambio* a largo plazo que las lenguas (así como las especies)¹ experimentan en aislamiento o bajo condiciones de contacto. Ese *cambio*, por su parte, puede significar

- a) diferentes modos de expresar cosas (fonológica, morfosintáctica, léxica o pragmáticamente);
- b) mayor o menor complejidad (estructural o pragmática);
- c) diversificación en otras variedades (dialectales o lenguas separadas);
- d) la erosión de la vitalidad y/o estructura de las variedades lingüísticas (atrición) y/o
- e) su muerte.

Mufwene explica que no todas las variedades han experimentado dichos cambios y que, si lo hacen, no todas siguen los mismos patrones evolutivos puesto que los diferentes tipos de cambio pueden combinarse de múltiples maneras. Para dar cuenta de las similitudes y de las diferencias en las evoluciones, propone una sofisticada analogía entre lenguas y especies parasitarias (que se encarga de diferenciar claramente de la tradicional metáfora del organismo, a la que critica).² La consecuencia de esta analogía es la necesidad de tomar en cuenta, como en la genética poblacional, las respectivas *ecologías* de los desarrollos de las lenguas. La ecología que afecta a las lenguas (como a las especies) es *externa* e *interna* a la vez. La ecología externa tiene dos aspectos: uno etnográfico y otro estructural.

El aspecto etnográfico atañe a las condiciones materiales de vida de las comunidades lingüísticas (contacto producido por migraciones, invasiones, colonización, etc.). El autor investiga el caso de las lenguas africanas en el nuevo mundo en el contexto de las plantaciones que, en tanto establecimientos socioeconómicos coloniales, no fueron ecologías hospitalarias para la supervivencia de esas lenguas como vernáculos. Además de la competencia con otras muchas lenguas africanas en el mismo contexto (lo que imposibilitaba la comunicación en alguna de ellas), las variedades coloniales ganaron ventaja selectiva por estar asociadas al grupo dominante político y socioeconómico, al que todos debían acomodarse. Esto ocurrió también con las lenguas traídas a América por europeos de otras nacionalidades.

¹ "Las lenguas son especies del tipo parásito, simbiótico, más que del tipo autónomo de especies. Una lengua no existe sin sus hablantes, así como los parásitos no existen sin sus anfitriones" (Mufwene 2002: 3, mi trad.)

² Las especies lingüísticas difieren de las especies biológicas porque las primeras: 1) no dañan a sus anfitriones (los hablantes); 2) son construidas por sus anfitriones a través de sus actos comunicativos; 3) son transmitidas gradualmente e imperfectamente y 4) la transmisión lingüística es esencialmente horizontal y poliploidea, cada hablante es influenciado por un subconjunto diferente de hablantes durante su vida (Mufwene 2001b: 1, mi trad.).

La ecología externa estructural, por su parte, se analiza a partir de la asunción de que las estructuras de todas las variedades que entran en contacto pueden incidir en la reestructuración de los sistemas lingüísticos. Todas las lenguas que están en contacto ofrecen sus rasgos estructurales como alternativas en el aprendizaje de la lengua meta (es el caso del inglés en América del Norte, apropiado por adultos como lengua vernácula), especialmente cuando hay similitudes parciales, estructurales o funcionales, entre las lenguas relevantes. Explica que en comunidades donde los hablantes de la segunda lengua son la mayoría o están marginados de la población de hablantes nativos, el conocimiento de otras lenguas favorece variantes muy consistentes con sus estructuras, haciendo evolucionar algunos subsistemas en direcciones divergentes en relación con esos dialectos que fueron desarrollados donde los hablantes nativos eran la mayoría o donde los hablantes no nativos estaban bien integrados (cfr. 2002: 9-10).

La interpretación de la ecología como interna a las lenguas/especies presupone que estas son *sistemas adaptativos complejos*, que comparten las características de las especies poblacionales.³ Su evolución está marcada por la *reestructuración* *qua la reorganización* del sistema. Este proceso puede consistir en la redistribución de los contrastes fonémicos, en nuevas formas de introducir cláusulas subordinadas, etc. Cuando varios cambios co-ocurren, explica el autor, una lengua puede ser reestructurada en una nueva variedad. Este es el caso típico de las lenguas criollas. Parte de la ecología que determina tal reorganización se encuentra en la estructura de la propia lengua afectada (es el caso de las variedades "internas" del inglés que, llevadas en diferentes momentos a diferentes colonias, dieron como resultado diferentes evoluciones, por ejemplo, el inglés americano y el inglés australiano), y en la estructura de las otras lenguas (ecología externa estructural) con las que esta entra en contacto en los diferentes contextos (ecología externa etnográfica).

La evolución, así caracterizada, es la adaptación a una ecología cambiante. Esto último explica porqué algunos patrones evolutivos son reversibles. La hipótesis de Mufwene sostiene que la selección natural juega un papel importante en la evolución lingüística. La ecología puede sostener la variación pero a veces favorece unas variedades sobre otras y a veces impulsa a las variedades aventajadas a adaptarse. Otra asunción importante en esta teoría es que los agentes de la lengua son los hablantes individuales y que la variación que tiene que ver con la evolución comienza verdaderamente en el nivel inter-idiolectal, antes de alcanzar el siguiente nivel superior de las diferencias entre dialectos o lenguas. Como en la genética de la población, el cambio comienza por la selección en el nivel de los individuos quienes, a través de la interacción, hacen que los rasgos variables compitan entre sí. En la interacción, los individuos deben acomodarse unos a otros de diversos modos según los sistemas de comunicación o las comunidades de habla particulares de los que forman parte. En este sentido, el cambio es efectuado primeramente

³ Esas características son: 1) consisten en numerosos componentes que se interrelacionan modularmente; 2) esos componentes no interactúan linealmente y lo hacen en diferentes escalas temporales y espaciales; 3) se organizan a sí mismos para producir estructuras complejas y comportamientos; 4) los sistemas responden adaptativamente al cambio ambiental, lo que incluye el desarrollo de nuevas variedades como las lenguas criollas; y 5) como la dirección y la magnitud del cambio son afectadas por condiciones preexistentes, siempre hay un legado de la historia (de la evolución) en el sistema (Brown 1995:14, cit. en Mufwene 2002: 6, mi trad.).

más a través de la transmisión horizontal de rasgos (a los que compara con genes) que de la transmisión vertical, es decir, la que tiene lugar de una generación a la otra. Esto posibilita la rápida difusión de un nuevo rasgo.

Otra idea interesante es que la membresía a una especie (comunidad lingüística, diríamos desde otra perspectiva) se predica a partir de un modelo de semejanza con la familia, que implica un rango dentro del cual la variación es considerada normal y fuera del cual uno es considerado como hablante no nativo o no fluente de una lengua particular. Desde esta perspectiva, la evolución consiste en cambios dentro de la estructura del rango de variación aceptable dentro de las especies.

Una pregunta pertinente es cómo se fijan esos parámetros de aceptabilidad que hacen que las lenguas evolucionen. Una posible respuesta, aunque sea solo parcial, es que las representaciones que los hablantes tienen de sus lenguas y de las otras lenguas desempeñan un papel importante en la evolución. De hecho, los hablantes, en tanto *agentes de transmisión* de rasgos, pero también de representaciones cuando ocupan una posición en la sociedad que les confiere cierta autoridad sobre la lengua (ecología externa etnográfica), establecen los límites de las comunidades lingüísticas y de las lenguas mismas. Es en este sentido que me interesa aquí analizar las representaciones de los docentes de lenguas extranjeras que se desempeñan en el sistema educativo nacional.

La versión fuerte de la teoría de Mufwene es que el proceso de competición y selección ha sido típico en el cambio lingüístico en toda comunidad y en todo tiempo. Así es como las nociones de cambio internamente motivado y de cambio externamente motivado pierden su interés, ya que las lenguas son caracterizadas como osmóticas. En referencia al trabajo de Dixon (1997, ver 2.2 de este trabajo), Mufwene afirma que la causa principal del cambio lingüístico es la interrupción del equilibrio que afecta al sistema existente. Veamos en qué consiste el modelo de la interrupción del equilibrio como causa principal de la evolución y diversificación lingüísticas.

1.2. El modelo del equilibrio interrumpido

Robert Dixon (1997) ha desarrollado una explicación de la evolución lingüística en la que esta es producida más bien por factores externos –especialmente factores geográficos–, más que por disparadores lingüísticos. Siguiendo la teoría de la evolución biológica que considera la evolución de las especies como discontinua y brusca, propone la hipótesis de que en la historia del desarrollo de las lenguas desde su emergencia ha habido largos períodos de equilibrio durante los cuales un número de lenguas ha coexistido, más o menos armoniosamente, en una región dada sin mayores cambios. De vez en cuando ese equilibrio es interrumpido por cataclismos. Esta interrupción del equilibrio engendra cambios en la situación lingüística que pueden disparar múltiples “divisiones y expansiones” (cfr. Dixon 1997: 67). La interrupción puede ser causada por fenómenos naturales (inundaciones, sequías, erupciones volcánicas) o por la emergencia de grupos políticos o religiosos agresivos, o por ciertas innovaciones tecnológicas, o, incluso, por las migraciones hacia nuevos territorios. Los períodos de equilibrio y los de

interrupción de ese equilibrio se han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad. Dixon afirma que los períodos de interrupción del equilibrio han sido relativamente cortos en duración, en comparación con los períodos de equilibrio y que la mayor interrupción comienza en el Siglo XV, con la colonización europea de casi el resto del mundo que ha llevado a la extinción de la gran mayoría de las lenguas.⁴

Si bien el cambio lingüístico no se detiene, Dixon sostiene que en los períodos de equilibrio este es más modesto y tiene diferentes características que cuando el equilibrio se interrumpe. En estos períodos, la difusión de propiedades lingüísticas hace que las lenguas se parezcan entre sí: las categorías gramaticales se expanden por una región considerable y se producen préstamos léxicos que hacen que una misma forma pueda ser encontrada en lenguas de una región restringida. Las lenguas en contacto difunden rasgos entre sí, volviéndose cada vez más similares. Esas similitudes gradualmente *convergen* en un *prototipo común*.

Por el contrario, en un período de interrupción una lengua dada puede sufrir múltiples divisiones, estableciendo rápidamente una familia de lenguas que puede ser representada por un diagrama arbóreo. Es el caso de las lenguas que han derivado de una *protolengua común* (construida durante un período de equilibrio a través del proceso de convergencia), proceso que Dixon asocia con la expansión de la población y con la conformación de grupos políticos que adoptan una lengua particular.

La primera interrupción del equilibrio asociada con el lenguaje, dice el autor, pudo haber sido su propia emergencia. El primer grupo de hablantes se puede haber dividido rápidamente en dos, así como los grupos divergen en hábitos y hábitat. Una vez que esos grupos se dividieron nuevamente, un período de interrupción del equilibrio comenzó, produciendo la expansión de la gente y la división de las lenguas, creando así la primera familia lingüística.

La interrupción del equilibrio, que siempre comienza abruptamente, se puede producir por razones lingüísticas o no lingüísticas. Un posible disparador lingüístico es la aparición de nuevos tipos de categorías gramaticales o construcciones clausales con propósitos comunicativos, asociadas con un prestigio o una dominación especiales. Otro es el contacto entre lenguas con diferencias estructurales significativas que pueden comenzar un proceso de préstamos de rasgos gramaticales que les confieren las ventajas comunicativas necesarias para alcanzar prestigio y/o dominación social. En cualquiera de los casos, la lengua mejor equipada puede dividirse y expandirse, empujando a las otras lenguas a la extinción. Pero la mayoría de los ejemplos de interrupción se deben a causas no lingüísticas. Dixon considera, en primer lugar, dos parámetros principales: 1) causas naturales, innovaciones materiales o el desarrollo de tendencias agresivas

⁴ No es la misma posición que sostiene Mufwene (2001a) quien, si bien acuerda con el planteo general de Dixon en cuanto a su visión de que los cambios lingüísticos más importantes se producen en los períodos de interrupción del equilibrio, no ve en la colonización el motivo de la extinción de las lenguas, sino de su reestructuración y del nacimiento de nuevas lenguas, como los criollos. En contextos actuales, como el de la globalización, Mufwene plantea que los lingüistas deberían estar más atentos a los cambios en la ecología externa etnográfica de las lenguas y al beneficio que el cambio de lengua ofrece a los hablantes que a la "pérdida" de las lenguas, frecuentemente asociada a la pérdida de las culturas.

entre la gente y 2) parámetros geográficos como las expansiones hacia nuevos territorios deshabitados, la interrupción confinada dentro de un área geográfica o la expansión hacia territorios ocupados previamente (cfr. 1997: 75). Dentro del primer grupo de causas es interesante ver que Dixon incorpora la aparición y el desarrollo de la *agricultura* como una innovación material, tal vez la más importante, asociada a la evolución lingüística. Es el tema del próximo apartado.

1.3. Teorías de enfoque antropológico

Es una constante la afirmación, entre los antropólogos-lingüistas, de la necesidad de un enfoque interdisciplinario para el estudio de la evolución lingüística (cfr. Bellwood 2000, Renfrew 2000a y 2000b, Nettle 2000, entre otros).

Colin Renfrew (2000a) presenta un esclarecedor panorama de los estudios actuales en el área. Comienza por su propia teoría acerca de la expansión del *protoindoeuropeo* como consecuencia de la difusión de la agricultura desde Anatolia hacia Europa circa 7.000 años AC. Este enfoque asume que la evolución lingüística se puede fechar gracias a factores concomitantes, los que también pueden explicarla.

Establece dos principios generales que se pueden aplicar a la evolución lingüística en la Europa prehistórica:

- 1) un proceso inteligible económico y demográfico: la expansión de la agricultura, que Dixon (1997) conceptualizó como un período de interrupción del equilibrio y que formó lo que Nichols (2000) llama una *zona de expansión* lingüística.
- 2) Un tema de profundidad temporal: establecer una fecha tan temprana como 7.000 años AC para la primera expansión del protoindoeuropeo posibilita mirar los orígenes de las familias lingüísticas dentro de un marco temporal relacionado con el final del Pleistoceno, período que permitió ver tales cambios globales como relevantes para la materia.

Este modelo de dispersión lingüística ligada a la agricultura ofrece, según este autor, una solución global al problema de la distribución espacial de las lenguas del mundo, aunque no tenga una explicación particularmente lingüística. Peter Bellwood (2000) comparte la misma visión del proceso y ha llegado a la misma conclusión que Renfrew: existe una relación entre la dispersión de la agricultura (uso sistemático de plantas y animales domesticados) y de las lenguas y entre esta dispersión y la génesis de las distribuciones de las familias de lenguas.

Especial atención dedica Renfrew (cfr. 2000a: 14 y también 2000b) a la noción de *convergencia* utilizada por Dixon (cfr. el apartado anterior). Renfrew apunta que la noción de convergencia se puede aplicar a las lenguas que no están genéticamente emparentadas y que un fenómeno muy común es el proceso comparable de mutua influencia cuando dos lenguas separadas, que de hecho están emparentadas a través de un ancestro común, ocupan territorios adyacentes y continúan interactuando. En casos como ese, el autor prefiere hablar de *advergencia*, proceso que parece jugar un papel mayor en la formación de las sub-familias de las cuales muchas familias de lenguas están compuestas. La

diferencia entre los planteos de los dos autores radica en que Renfrew no avala la concepción de Dixon de que los procesos de divergencia y convergencia de lenguas hayan alternado, correspondiendo respectivamente a períodos de interrupción del equilibrio y de equilibrio. Renfrew subraya que ambos son procesos que siempre están en funcionamiento a través de procesos de aislamiento (geográfico o social en su origen), por un lado, y de procesos de activo intercambio, por el otro (2000b: 417).

Una conclusión general sobre estos enfoques puede establecerse en conjunto con Renfrew: los cambios lingüísticos deben relacionarse con los cambios que co-ocurren en el mundo material, los que incluyen cambios económicos, demográficos y sociales. Por ejemplo Nettle (1999) ha dado especial relevancia a los factores demográficos estableciendo diferentes dinámicas del cambio lingüístico entre los grupos de cazadores-recolectores y los primeros grupos de agricultores (de subsistencia).

2. REPRESENTACIONES

Un trabajo de análisis muy interesante sobre representaciones de la diversidad y del cambio lingüístico, desde una perspectiva histórica, es el realizado por Edward Gray (1999) en su *New World Babel. Languages and Nations in Early America*. Este autor releva, en el Capítulo 1, las representaciones arraigadas en la cristiandad a partir del episodio bíblico de la Torre de Babel. En esta visión, la diversidad lingüística fue producida por el castigo divino al pecado humano de soberbia (*hybris*). Así, la "confusión de lenguas" fue el comienzo de la división y del antagonismo de los seres humanos y produjo la separación en culturas y naciones diferentes. Gracias a la invención y expansión de la imprenta, la correlación entre lenguas y naciones se hizo una idea común. A mediados del siglo XVIII, los europeos podían, por primera vez, identificar las naciones con las lenguas allí habladas, pero a cada nación le correspondía, en esta representación, una lengua (1999: 9). Pero, para los europeos, esa congruencia percibida entre lengua y nación no era válida para ser aplicada a las naciones indígenas de América del Norte. Aunque la diversidad lingüística que los conquistadores encontraron en América no era del todo desconocida para ellos, la falta de escritura y la falta de intercomprensión entre las lenguas -declarada y practicada por los indígenas americanos- eran vistas como una ausencia de civilización y de refinamiento social por los europeos, sobre todo atendiendo a que los diferentes grupos no eran percibidos como culturalmente disímiles. En realidad, Gray explica que, aunque escasa, la evidencia sugiere que los aborígenes americanos usaban la diferencia lingüística para retener algún control sobre el conocimiento local, la herencia cultural y el discurso político, empleando el lenguaje como una especie de código secreto (cfr. 1999: 18). Una prueba de esta posible función del mantenimiento de la diversidad lingüística es su persistencia luego de bien entrada la colonización europea. Las lenguas vernáculas americanas también tenían una función

identitaria: servían para marcar la identidad de los grupos de parentesco,⁵ puesto que los aborígenes se rehusaban a establecer las negociaciones diplomáticas en otra lengua que no fuera la propia (1999: 19). En relación con esta función, los europeos consideraban que los grupos indígenas tenían prejuicios lingüísticos. Desde la perspectiva de los indígenas, sin embargo, pudo haber perfectamente una conexión entre la distinción lingüística y la identidad grupal, lo que permitía la preservación de la autonomía cultural y del poder político. Esta relación entre lengua y grupo de parentesco y no entre lengua y nación, desde la visión europea, parecía una contradicción por sus propias representaciones de la lengua como ligada a una nación. Esta paradoja produjo cambios en las concepciones de la diversidad lingüística pero también habilitó la idea de que los nativos americanos poseían tal magnitud de diversidad de lenguas por haber fallado en el mandato divino de arrepentimiento, salvación y unificación (1999: 21).

Otra explicación de la diversidad lingüística en las Américas, en el Siglo XVIII es la que la relaciona con la falta de un gobierno común, de una autoridad central (1999: 22). Esta explicación era consistente con la idea de las leyes naturales como opuestas a las divinas. La deficiencia que implicaba, para los ojos europeos, la ausencia de estructuras políticas que pudieran unificar a los pueblos originarios de América y su panorama lingüístico, fue relacionada luego con la ausencia de una base conceptual necesaria para formar identidades distintivas culturales y étnicas.

En síntesis, la mayoría de los cristianos entendían que el cambio lingüístico era un proceso de degradación y decadencia, ya fuera atribuido a un acto divino individual de retribución o a la negligencia humana y a la disipación social. También el comercio era visto como corruptor de las lenguas, ya que los pidgins, entendidos desde una perspectiva normativa, eran vistos como formas de decadencia lingüística (1999: 26). En realidad, todo cambio lingüístico era visto como corrupción e infiltración, lo que fue coherente con las visiones de la diversidad lingüística en las Américas durante los siglos XVII y XVIII: había muy poca conciencia de que la variación lingüística podía ser deliberada o política.

Representaciones divergentes de las llamadas "cristianas" son las "racionalistas" o "iluministas", basadas en las teorías de Locke, Condillac, Rousseau y Adam Smith, entre otros filósofos conspicuos de la época. En estas representaciones, el lenguaje era visto como resultado de la agencia humana e incluso de la voluntad individual (Gray 1999: 86). Esto posibilitó una nueva explicación, estrictamente racional, de la diversidad de las lenguas del mundo: una racionalidad humana, uniforme y universal, aplicada en diferentes ambientes y tiempos, produjo palabras que explicaban las distintas experiencias históricas de las naciones. Pero esta explicación tuvo como corolario la idea de que el lenguaje era el material del entendimiento. Las palabras podían también limitar y dar forma al intelecto.

En el iluminismo hubo una tendencia a entender las variaciones en el discurso en términos de etapas de desarrollo y deterioro entre los mismos humanos: infancia,

⁵ Para estudios de la función identitaria de las lenguas, véase Silverstein (1998) para una presentación general de las tendencias actuales en los estudios lingüísticos y antropológicos; el análisis del code-switching en el género Kros entre los Gapuners de Nueva Guinea en Stroud (1998) y el análisis de la actual vitalidad del chabacano y su función identitaria en la isla de Mindanao, Filipinas, en Fernández Rodríguez (2003).

madurez y la caída de la edad de oro. Así, el habla salvaje era frecuentemente comparada con el habla infantil.

Una explicación sociológica del cambio lingüístico es la de Adam Smith: así como las naciones crecen, sus vocabularios también crecen y se hacen más uniformes y sistemáticos y las reglas que gobiernan su uso también se complejizan y crecen (1999: 100). Esta correlación entre desarrollo social y cambio lingüístico fue bastante aceptada en su época. También se relacionaba la fragmentación social con el habla poco refinada de los nativos americanos.

2.1. Representaciones docentes

Luego de haber reseñado aspectos sobresalientes de las teorías y las representaciones de la diversidad, la evolución y el cambio lingüístico, la intención aquí es ponerlas en relación con las representaciones de docentes de lenguas que actualmente se desempeñan en los niveles primario, medio y terciario en el Sistema Educativo Argentino. La idea general es dar cuenta de las representaciones de estos docentes en tanto *agentes de transmisión*, es decir, como portadores no solo de rasgos lingüísticos, en el sentido planteado por Mufwene, sino también como portadores, difusores y formadores de representaciones de las lenguas, del cambio y de la evolución lingüística.

Los discursos que analizo son fragmentos de entrevistas realizadas a un grupo mayor de docentes en el marco de un proyecto de investigación sobre representaciones y didáctica de las lenguas del cual formé parte.⁶

El análisis está organizado según tres ejes: 1) representaciones acerca de la mezcla de lenguas, 2) representaciones de las interferencias y 3) representaciones de las variedades que hablan los nativos y los no nativos.

2.1.1. Representaciones de la “mezcla de lenguas”

Silvia González (2001) ofrece una descripción del panorama lingüístico actual de la Argentina que me permite contextualizar las representaciones presentes en los discursos que analizo:

La diversidad lingüística y cultural en la Argentina se manifiesta tanto en las comunidades aborígenes de medios rurales como en poblaciones de migrantes residentes en zonas urbanas y suburbanas. Existen en el país hablantes en edad escolar monolingües lengua aborígen; hablantes monolingües portugués; hablantes de lenguas en contacto (guaraní/portugués – español), como el yopará misionero o “guiso de lenguas” como lo denominan los propios hablantes de la provincia; hablantes indígenas o criollos (ejemplo Corrientes) que, por dispersión de lenguas y

⁶ El proyecto “Didáctica de lenguas y representaciones docentes” fue llevado a cabo durante los años 1999 y 2000 en el marco del Área de Investigación y Desarrollo del Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, en conjunto con Laura Miñones y Sylvia Nogueira. Contamos con un subsidio de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por haber ganado un concurso de proyectos innovadores para la formación e investigación en instituciones terciarias. Cito aquí el informe final del mismo título, del año 2000.

migraciones internas hablan variedades de español muy alejadas del estándar oral de su región de residencia. (González, 2001: 1).

Debemos situar el siguiente análisis en el contexto urbano de la ciudad de Buenos Aires y en la escuela de gestión oficial. Los docentes entrevistados se desempeñan en dos instituciones.

Una de ellas es el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" (LV), que ofrece tres niveles de enseñanza (primario, secundario y terciario no universitario) en los que la especialidad es la enseñanza de lenguas extranjeras. El nivel terciario del LV ofrece profesorado y traductorado en lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán y portugués) además de una Carrera de Especialización en Español Lengua Segunda y Extranjera. Los docentes entrevistados que se desempeñan en el nivel terciario del LV dictan diferentes cursos de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La otra institución solo tiene el nivel de enseñanza secundaria. Se trata de la Escuela Normal Nro. 5 "Martín Miguel de Güemes" (N5), también dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En ella se enseñan lenguas extranjeras en el nivel medio. Si bien las dos instituciones comportan diferencias constitutivas por sus currícula (entre otras), los docentes que en ellas se desempeñan tienen formaciones profesionales similares. Al final de cada ejemplo se aclara la lengua que el docente enseña, el nivel en el que lo hace y la institución en la que desarrolla su actividad.

El primer eje de análisis focaliza la "mezcla de lenguas". Dada la realidad plurilingüe del país, sumada a la gestión oficial en la enseñanza de lenguas extranjeras, es de esperar que los docentes que las enseñan posean ciertas ideas al respecto. Veamos algunas de ellas.

Ej. 1

"(...) lo que yo... **yo soy una mezcla también...** mi formación y la formación en general de los profesorado es británica... sobre todo lo que tiene que ver con pronunciación y entonación... y británica de la clase educada de Londres. Punto. Porque si vos te movés a... **la población pobre de Londres que hablan un dialecto...** no sé ya no me acuerdo si era un dialecto o variedad este... **que se llama cokney no entendés nada...** entonces a nosotros nos entrenan en eso pero **después estamos expuestos...** que sé yo a películas a canciones eh... finalmente cuando se trabaja en empresas se trabaja con inglés americano, **entonces se da una mezcla, yo considero que tengo una mezcla de pronunciación de ambas no? de británico y americano,** y no me molesta en absoluto que tengan... que... no... no tengo en este momento: ningún caso pero yo recuerdo que cuando era estudiante tenía una compañera que había vivido en Estados Unidos toda su infancia y hablaba inglés americano, bueno **había profesores a los que les molestaba,** entonces **ella hacía el switch...** decía ahora hablo británico y hacía lo que tenía que hacer en británico y después hablaba con lo que ella había crecido (...)" (inglés - terciario- LV).

El ejemplo 1 pone en evidencia la conciencia lingüística de este especialista: habla una "mezcla" de variedades, pero en los profesorado se debe enseñar la variedad estándar de Londres. La actitud de los profesores que menciona no es poco frecuente. Existe un miedo a la mezcla de lenguas, una especie de purismo que,

metonímicamente, se extiende a los hablantes ("yo soy una mezcla también"). Si la lengua está mezclada, los hablantes también lo están. Pero, ¿qué pasa cuando son los estudiantes de los profesados los que "mezclan" las variedades del inglés? El ejemplo 2 es bastante ilustrativo:

Ej. 2

-¿Cómo influye en sus clases que sus estudiantes hablen una variedad de la lengua extranjera diferente de la que se enseña?

-Para nada, no influye, no importa, **mientras sea un modelo coherente no importa qué modelo sea...**

-¿Por qué?

-Por ejemplo... tengo alumnos que tienen una variedad más americana y otros que tienen una variedad más británica... no influye para nada... lo importante es que esto se produzca nada más... que tengan eh... **que sea un modelo: no importa cual.**

-¿Coherente, qué quiso decir?

-Sí, coherente en el sentido... lo que quiero decir es que-**que no tenga pronunciación de tres palabras británicas y dos americanas... o que junten una eh... lexis americana con pronunciación británica no, que sean... u ortografía... cambios de ortografía... si se mantienen en una variedad única, no importa cuál(...)**" (Inglés - terciario - LV).

Los estudiantes castellano parlantes del profesado de inglés están expuestos a diferentes variedades de dicha lengua. El imperativo institucional es no mezclarlas. Tampoco hay que mezclar esa lengua con la materna, aunque ese proceso sea difícil de controlar:

Ej. 3

- "(...) para aprender bien una lengua extranjera, sobretodo cuando no hay una raíz común, como ocurre con la lengua sajona, hay un poco de eso de **anestesiarse algunas rutinas lingüísticas de la lengua madre** (...) la lengua madre aporta cosas muy positivas al aprendizaje de la otra, por eso yo lo llamo anestesiarse, saber que está ahí pero que no domine, porque si no la terminología, la escritura... **Se termina transformando en SPANGLISH** (...)

- ¿Cómo influye en sus clases que sus estudiantes hablen una variedad de la lengua extranjera diferente de la/s que se enseña/n?

- **El problema de eso es la mezcla.** Si tengo un alumno que habla **genuino americano**, como yo trato de enseñarles **genuino británico** no tengo ningún inconveniente, el único problema es que me pasa por ejemplo acá como empleador, yo tengo algunas chicas que trabajan con una serie americana, y ellas no pueden corregir de la misma manera, imitar ese cassette, se necesitaría una idónea en la variedad que no manejo (...) El otro problema es el alumno que es americano pero por las materias que precedieron trató de desarrollar una modalidad británica, y como su lengua materna es americana, **entonces usan algunas palabras británicas, otras americanas, las del corazón, eso no me gusta.** Yo como profesora, guía de ellos, conductora de ellos, no sé hasta qué punto las puedo dirigir en cómo corregir al alumno que usa un registro británico (...)" (Inglés - terciario - LV).

En este ejemplo se vuelve a encontrar la mezcla de lenguas como un problema que hay que controlar. La lengua materna debe ser "anestesiada" para no "incurrir" en una variedad estigmatizada: el spanglish, visto como la mezcla entre el inglés y el español. Las variedades del inglés se dividen, en este discurso, en las "genuinas"

(americano, británico) y en las “mezcladas” (spanglish). Incluso mezclar palabras de las variedades “genuinas” no es lícito (“eso no me gusta”). La entrevistada, en su papel de profesora, se enfrenta al problema de la corrección de la producción de sus estudiantes y de la dirección de ellos como futuros profesores.

Otra versión de la mezcla de lenguas es la que ocurre en la sociedad (fuera de contextos institucionales). Esta mezcla no está asociada a connotaciones tan negativas como en los ejemplos anteriores, pero tampoco aparece como algo a imitar, sino como facilitadora de la comunicación:

Ej. 4

“Porque te puede ser útil para vos mismo, vas a cualquier país por ejemplo yo he ido a... Algunos países que en castellano... capaz que en castellano no... no te entendían tanto y vos les hablabas algo en italiano y me entendieron. Mismo en el Brasil, vos vas donde te hablan portugués y **el portugués es una mezcla de -¿vos viste dónde está Portugal?- entonces es una mezcla del gallego con muchas palabras parecidas al italiano** ¿viste? Y a mí me tocó que fui a alquilar un auto y te dicen palabras... -me acuerdo que mi marido no entendía- y yo, eran iguales que en italiano.” (Italiano – secundario – N5).

Aparecen aquí algunos elementos interesantes en relación con la identidad de las lenguas: algunas pueden ser puras y otras son ,en realidad, “mezcla” de elementos de lenguas puras (así se delimitaría en este párrafo la relación entre el gallego, por un lado, y el portugués y el italiano, por el otro).

Los docentes de lengua materna (español), por su parte, se enfrentan al “problema” de los alumnos alófonos. En el ejemplo 5, aparece la idea de que los alumnos tienen “una lengua materna ligada con lenguas indígenas”. La existencia de una lengua materna distinta que el español en el ámbito familiar de los alumnos es vista como fuente de problemas: estos alumnos tienen una expresión pobre o diferente. Se mencionan específicamente el quechua y el guaraní como las dos lenguas indígenas mayoritariamente presentes entre los alumnos. La entrevistada define estas dos lenguas como “lenguas al mismo título que el castellano”. El problema es que, en la expresión oral de los alumnos alófonos, la presencia de la lengua indígena y los usos particulares generados por el contacto entre lenguas son vistos como erróneos:

Ej. 5

- “¿En qué sentido decís que ellos tienen problemas por la lengua que ellos usan, la lengua materna...?
- Porque tienen **la lengua materna digamos con las lenguas indígenas** entonces bueno **tienen una expresión pobre o diferente, con errores entre comillas...**
- ¿A qué atribuirías vos esos errores?
- Yo creo que tienen que ver directamente de los países de donde vienen y de los padres... **Seguramente debe hablar guaraní o quechua y ellos deben pasar seguramente de una lengua a otra**, entonces (...)” (Castellano – secundario – N5).

La representación del contacto lingüístico lo asocia con una fuente de errores, es decir, con algo que la escuela debe remediar porque produce una “expresión

pobre". Es evidente que el ideal de estos docentes es el monolingüismo o el bilingüismo, nunca la "mezcla", que ni siquiera es vista como una etapa del proceso de aprendizaje. El siguiente ejemplo va en el mismo sentido:

Ej. 6

"(...) alumnos de inmigrantes... de países limítrofes que **tienen dificultades con el lenguaje porque bueno tienen una lengua materna mucho más ligada con lenguas indígenas**, entonces bueno aparece esta **problemática de la expresión oral** ... y después bueno, tenemos muchos chicos de la villa donde sus padres son...bueno... bueno tienen poca formación escolar y tienen una **expresión muy pobre**." (Castellano – secundario - N5).

En el ejemplo 6, la representación de la mezcla por el contacto lingüístico va más allá. Estar en una situación de contacto, seguramente diglósica, es tener "dificultades con el lenguaje", ni siquiera con las lenguas. Así, aparece la "problemática de la expresión oral", que es "muy pobre" debido a esa mezcla sumada a la poca formación escolar. Es clara la relación en estos ejemplos entre la función de la escuela y el monolingüismo, acorde con el proyecto educativo que la instituyó como principal fuente de homogeneización lingüística y cultural. De hecho, esa lengua española, que no se debe mezclar, tampoco aparece como pura, como correcta. Nuestra variedad está "torcida":

Ej. 7

"No hablamos bien el castellano. **Lo argentinizamos bastante. Se tuercen, se cambian muchas expresiones. No es el castellano correcto.**" (castellano - primario - LV).

Ha quedado establecido, a partir de los ejemplos, que el ideal de corrección es el de la lengua "pura", "genuina", en contraposición a las lenguas "mezcladas", "torcidas", ya sea en el caso de la relación entre las diferentes variedades de las lenguas extranjeras entre sí, como en su relación con el español como lengua materna de los aprendices. En el caso de la relación entre español y lenguas aborígenes, el ideal parece ser el mismo, no importa cuál sea la lengua materna de los estudiantes. El monolingüismo parece ser también la aspiración de los docentes ya que la "mezcla" es fuente de problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Una noción muy habitual en la enseñanza de lenguas extranjeras es la de interferencia. Esta es vista como un error a corregir, tal como muestran los ejemplos tratados en la sección siguiente.

2.1.2. Representaciones de la "interferencia"

La relación entre lenguas tiene un problema asociado en la práctica de clase: la interferencia. El ejemplo siguiente la muestra como algo no deseado, "inevitable":

Ej. 8

"La lengua materna muchas veces hace interferencia en el inglés y esto pasa siempre y esto no es porque estén aprendiendo al mismo tiempo en los cursos de lengua o literatura castellana, lo que sea...**Esto es inevitable.**"(Inglés - secundario - LV).

La lengua meta se relaciona problemáticamente con la lengua de base. No se considera que, como dice Mufwene (cfr. 2002) el conocimiento de más de una lengua por parte del mismo hablante hace que un sistema lingüístico sea parte de la ecología del otro. Por el contrario, se trata de controlar esa relación, con el ideal latente de su inexistencia, como aparece en el ejemplo 9:

Ej. 9

"Yo trato de pensar todo el tiempo en inglés. Además trato de evitar la comparación con la lengua materna porque ellos pueden pensar que todo funciona igual y así pensar el inglés siempre desde el castellano" (Inglés - secundario - LV).

Se manifiesta así una especie de proceso de enseñanza-aprendizaje ideal según el cual los alumnos deberían poder incorporar un sistema sin recurrir, ni siquiera para la formulación de sus propias reglas y/ o de explicaciones, a su lengua materna. Las lenguas son, en consecuencia, vistas como cristalizaciones, con límites nítidos que los docentes, en tanto agentes especiales de transmisión, deben proteger.

La noción de agente de transmisión es explicada por Mufwene de una manera consistente. Según este autor, hay una forma básica de contacto, la que se da entre idiolectos de individuos que interactúan y se comunican con otros. La categoría de *focusing* (Le Page y Tabouret-Keller 1985) da cuenta del proceso mediante el cual los miembros de la misma comunidad de habla se comunican más como los miembros de la misma comunidad que como los no miembros. A través del proceso de *acomodación* (Giles y Smith 1979), algunos rasgos cobran ventaja selectiva sobre otros competidores que son descartados. En algunos casos, un sistema comienza a usar un rasgo que es más típico de un sistema diferente incluso cuando muchos de los miembros de los dos sistemas no interactúan entre sí. Los individuos que realizan la conmutación entre esos sistemas son los *agentes de transmisión* (Milroy y Milroy 1985), agentes iniciales del cambio ya que transportan rasgos lingüísticos, como gérmenes, de una comunidad hacia la otra (Renfrew 2000a: 3). Pero cuando los agentes de transmisión intentan controlar esos rasgos para mantener las lenguas "separadas", lo que están haciendo es reforzar el monolingüismo idealizado antes que permitir el acceso "correcto" a otras lenguas. Si se me permite continuar la analogía de Mufwene, estos agentes de transmisión estarían aplicando una especie de "vacuna" para impedir la contaminación (la interferencia, la mezcla) a través de sus prácticas pedagógicas, puesto que los "genes" ideológicos también se transmiten bajo la forma de las representaciones que estamos analizando. El resultado no debemos buscarlo más que en la realidad de los datos que el mismo sistema educativo argentino maneja: el desempeño lingüístico de sus egresados, en todos los niveles e incluso en español, deja bastante que desear y el fracaso escolar suele estar relacionado directamente con lo que se ve como "problemas de expresión".

Por último, para retomar el tema de las variedades, es interesante considerar cómo los docentes de lenguas extranjeras conceptualizan su propio desempeño en ellas, dada su doble condición de expertos y de agentes de transmisión.

2.1.3. Representaciones de las variedades habladas por “nativos y no nativos”

Los profesores de lenguas extranjeras entrevistados muestran una preocupación por su propio desempeño en la lengua extranjera. Esta preocupación pone en escena la representación que tienen de la corrección lingüística: la variedad del nativo. Hay en sus discursos una cierta resignación por no poder alcanzar ese ideal, que muchas veces se complementa con la representación de las naciones asociadas a esas lenguas. Es el caso del ejemplo 10, donde la relación ineludible entre lengua y nación y la alta estima en la que se tiene a ese conjunto hacen que la variedad del no nativo ocupe un lugar menos prestigioso que la del nativo:

Ej. 10

-“uno no es francés -yo no soy francesa- es un motivo de... de... de angustia. “Hablaré bien, se dará cuenta que no hablo bien”. Bue... Eso hay que tratar de superarlo. No tenemos porqué nosotros tener un franc... Yo no quiero hablar un francés... Quiero hablar el mejor francés que pueda, pero no está en mi objetivo hablar un francés para que crean que soy francesa. Hablo lo mejor que puedo, y de hecho me dicen muchas veces que no se dan cuenta si soy francesa. Pero eso que era mi objetivo cuando tenía veinte años(...) Y tengo, creo que un buen francés -o sea un francés que yo cuido-, que escucho todas las mañanas, me levanto y pongo radio Francia Internacional, porque me hace bien escuchar, (...) pero no está en mí hoy - como hace veinte años- querer que me confundan con una francesa. (...) Había que parecerse al nativo (...)” (francés – terciario – LV).

La variedad del no nativo debe ser “cuidada”, para parecerse lo más posible a la del nativo, para hablar bien, pero manteniendo la conciencia de que nunca llegará a ser igual a la del nativo. En el ejemplo siguiente, la variedad del no nativo es “indefendible”, en relación con la del nativo. Por eso ni los docentes ni los estudiantes deben “ilusionarse” con hablar como un nativo:

Ej. 11

- “(...) entonces yo lo que les digo “bueno uno tiene que tratar” hay una palabra que a mi me gusta mucho que es **APRIMORAR que como viste CUIDAR y tratar de mejorar lo MÁS posible la variedad en la que uno está instalado que, no deja de ser la variedad del NO NATIVO, y que aprendió y bueno qué sé yo mi portugués es un BUEN portugués de NO NATIVO**, a veces más inspirado a veces menos inspirado, este entonces, **saber BIEN reconocer al MÁXIMO la variedad indefendible**, pero NO ilusionarnos o creernos “ay que soy carioca o que soy paulista” porque AHÍ yo creo que perdés cualquier chance de seguir mejorando tu tu bueno esa lengua extranjera que que estás enseñando (...)” (portugués – terciario – LV).

El ejemplo 12 ilustra lo ante dicho con mayor precisión:

Ej. 12

- "(...) yo creo que, hay tantas variedades como alumnos y docentes, porque digamos que la lengua extranjera... no sé... supongo que pasará lo mismo en... portugués o en las otras lenguas, **no existe salvo que sea un profesor nativo, nosotros estamos en un... nivel alto de digamos... no sé cómo decirlo en castellano de proficiency... de... poder trabajar con la lengua MUY alto...** es decir los que nos recibimos los que están por terminar inclusive bueno mucho chicos que están cursando... **pero de todas maneras no llegamos a ser NUNCA... o nuestra variedad de la lengua no llega a ser nunca lo que sería digamos un... hablante nativo de esa lengua (...)"** (inglés – terciario – LV).

Para finalizar, el ejemplo 13, si bien parecería contener una visión fundada teóricamente de lo que significa aprender una lengua extranjera en un contexto en el que no se la habla, no deja de mostrar ese sentimiento de resignación al que los docentes parecen haberse sometido en la carrera por alcanzar el "modelo" de lengua, no mezclada, no interferida, la de un hablante nativo:

Ej. 13

"(...) producir... la que pueden que dentro de todo va a ser... siempre una **versión rioplatense de-de ese inglés que van a enseñar...** lo mas cercana posible a un **modelo...** pero: **cercana... no más que eso (...)"** (inglés – terciario – LV).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos visto a lo largo de este trabajo, o por lo menos es lo que he intentado, que el contacto lingüístico, en todas sus formas posibles, es una de las causas más importantes de la evolución y del cambio lingüístico. Diversas teorías abordan la problemática ligándola a factores no lingüísticos concomitantes. Creo que es lícito decir que la acción de los sistemas educativos sobre las lenguas puede ser entendida como un rasgo de su ecología externa, tanto etnográfica (a través de sus proyectos educativos) como estructural (por las lenguas que ponen en contacto en contextos institucionales).

Es cierto que se trata de un contacto particular, controlado por la institución y sus agentes. He tratado de caracterizar esa situación de contacto a través de las representaciones de la evolución y del cambio lingüístico de los docentes, grupo de especial importancia por constituir los agentes de transmisión (de genes lingüísticos e ideológicos) legitimados por el sistema educativo. Si bien esas representaciones no versan directamente sobre los temas propuestos, indirectamente permiten reconstruir una visión que connota negativamente el cambio lingüístico porque lo ve como producto de la mezcla de lenguas, de las interferencias que el contacto lingüístico puede producir, idea que está materializada también en la valoración altamente positiva de la variedad del nativo por sobre la del no nativo.

El ideal de una lengua no mezclada, pura,⁷ separada claramente de las otras lenguas, retoma la vieja representación de una lengua como equivalente a una

⁷ Silverstein explica el "purismo" como un modo de alianza a un código denotativo (normativo) incluso en una comunidad de habla (en la que coexisten más de una lengua y de un registro) (cfr. 1998: 404).

nación, tan cercana al proyecto político nacional de fines del Siglo XIX y principios del XX en Argentina. Parece, al menos en las representaciones de los docentes de lenguas, que ese ideal, heredado o imitado de las naciones europeas, está todavía vigente. Quisiera oponer a esta representación de la Argentina como nación monolingüe⁸ (monolingüismo que los docentes parecen defender como parte de su función socioeducativa) la afirmación de Mufwene de que "[l]a historia sugiere que no hay lengua viviente que no esté mezclada (Hjelmslev, 1938), especialmente las variedades coloniales de las mismas lenguas europeas" (2001b: 14).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLWOOD, P. (2000). "The time depth of major language families: an archaeologist's perspective". En RENFREW, C. et alii (Eds.). *Time Depth in Historical Linguistics*. Cambridge, The McDonalds Institute for Archaeological Research.
- CONTURSI, M. E.; L. MIÑONES y S. NOGUEIRA (2000). *Didáctica de lenguas y representaciones docentes. Informe final de investigación*. Buenos Aires, IESLV "Juan Ramón Fernández", Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- CRYSTAL, D. (2000). *Language Death*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DIXON, R. (1997). *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2002). "Lenguas en contacto y preservación de la diversidad lingüística: algunas reflexiones a partir del caso chabacano". Mimeo.
- GILES, H. y P. SMITH (1979). "Accommodation theory: Optimal levels of convergente", en GILES, H. y R. St CLAIR (Eds.). *Language and social psychology*. Oxford, Basil Blackwell.
- GONZÁLEZ, S. (2001). *Diversidad lingüística y cultural*. Buenos Aires, Documento del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la República Argentina.
- GRAY, E. (1999). *New World Babel. Languages and Nations in Early America*. Princeton, Princeton University Press.
- LE PAGE, R. B. y A. TABOURET-KELLER (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

⁸ Podría pensarse que la Argentina, en esta representación, es imaginada como una comunidad lingüística local, ya que corresponde a un "proyecto cultural de grupidad" que emerge de distintos "mapeos" de la diversidad, como dice Silverstein (1998: 407).

- MILROY, J. y L. MILROY (1985). "Linguistic change, social network and speaker innovation", en *Journal of Linguistics* 21, pp. 339 - 384.
- MUFWENE, S. (2001a) "Colonization, Globalization, and the Future of Languages in the Twenty-First Century", en *Most* (publicación electrónica de UNESCO), URL: <http://www.isrl.uiuc.edu/~amag/langev/ref/mufwene04LanguageBirthAndDeath.html> (Consultado: 10/12/2006)
- (2001b) "Why and How do Languages Change? From creole to no-creole vernaculars". En *Symposium Towards a Unified Framework of Developmental Linguistics*, University of Tulsa, URL: http://www.humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/mufw_howlgchg.pdf (Consultado: 10/12/2006)
- (2002) "Language Contact, Evolution, and Death: How Ecology Rolls the Dice". En KINDELL, G. y LEWIS, P. (Eds.). *Assessing ethnolinguistic vitality*. Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- NETTLE, D. (1999). *Linguistic Diversity*. Oxford, Oxford University Press.
- (2000) "Linguistic diversity, population spread and time depth". En RENFREW, C. et alii (Eds.). *Time Depth in Historical Linguistics*. Cambridge, The McDonalds Institute for Archaeological Research.
- NICHOLS, J. (2000). "Estimating dates of early American colonization events". En RENFREW, C. et alii (Eds.). Op. cit.
- RENFREW, C. (2000a). "At the Edge of Knowability: Towards a Prehistory of Languages". En *Cambridge Archaeological Journal* 10:1, pp. 7 - 34.
- (2000b). "10.000 or 5.000 years ago? - Questions of time depth". En RENFREW, C. et alii (Eds.). Op. cit.
- SILVERSTEIN, M. (1998). "Contemporary Transformations of Local Linguistic Communities". En *Annual Review of Anthropology* 27, pp. 401 - 426.
- STROUD, P. (1998). "Perspectives on cultural variability of discourse and some implications for code-switching". En *Annual Review of Anthropology* 27, pp. 240 - 253.
- WACQUANT, L. (1995). "Introducción". En BOURDIEU, P. y L. WACQUANT. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

María Eugenia Contursi

Licenciada y Profesora en Letras en la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Carrera de Especialización en Enseñanza del Español para Extranjeros de la Universidad del Salvador y de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente realiza su Doctorado en esa universidad sobre el contacto lingüístico y cultural entre migrantes brasileños y “nativos” en la ciudad de Buenos Aires, en el contexto especial que el MERCOSUR presenta.

Ver más: http://www.sicytar.secyt.gov.ar/busqueda/prc_imp_cv_int?f_cod=0000871311

Subir

Cómo citar este artículo:

CONTURSI, María Eugenia. “Evolución y cambio lingüístico: teorías, representaciones y prácticas áulicas de docentes de lenguas”, *SIGNOS ELE*, v. 1, Nº 1, 2007,
URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1260>, ISSN 1851-4863.

Subir